



**You have downloaded a document from  
RE-BUS  
repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Poznawcze oraz kulturowe determinizmy nabywania języka

**Author:** Wiesław Walentukiewicz

**Citation style:** Walentukiewicz Wiesław. (2014). Poznawcze oraz kulturowe determinizmy nabywania języka. W: J. Gazda, S. Ruchała (red.), "Filozoficzna refleksja nad kulturą jako próba odpowiedzi na problemy współczesności" (S. 59-80). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersytet ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

## POZNAWCZE ORAZ KULTUROWE DETERMINIZMY NABYWANIA JĘZYKA

Przed badaczami zajmującymi się opisywaniem procesu nabywania pierwszego języka stoją obecnie dwa główne pytania: w jaki sposób dzieci identyfikują odniesienia słów i w jaki sposób łączą te odniesienia z elementami języka. Próby udzielenia odpowiedzi na owe pytania koncentrują się głównie na podawaniu wyjaśnień w dwóch obszarach: psychologii poznawczej oraz kulturowym. Zadaniem niniejszego artykułu jest przedstawienie czynników poznawczych i kulturowych, które odgrywają ważną rolę w budowaniu pojęć i wprowadzaniu nazw do słownika osoby uczącej się oraz ustalenie wzajemnych stosunków między tymi czynnikami. W tekście tym zajmę się dwoma wymienionymi typami czynników, choć nie wykluczam, iż podczas nauki języka działają inne ich typy, na przykład czynnik etyczny.

O czynnikach wpływających na dokonywane przez człowieka kategoryzacje<sup>1</sup> i na naukę języka będę twierdził, że determinują kate-

---

<sup>1</sup> Słowo „kategoria” będę rozumiał tak, jak pojmuje je E. Rosch (zob. E. ROSCH: *Principles of categorization*, s. 30. W: *Cognition and categorization*. Eds. E. ROSCH, B.B. LLOYD. Hillsdale. New Jersey 1978, s. 27—48), jako odnoszące się do przedmiotów, które należą do tej samej klasy, są sobie bowiem równe pod jakimś względem. W języku kategorie są reprezentowane przez nazwy. Kategoryzowanie natomiast, za Z. Chlewińskim (por. Z. CHLEWIŃSKI: *Umysł. Dynamiczna organizacja pojęć*. Warszawa 1999, s. 48), będę uważał za czynność umysłową, której skutkiem jest włączanie przedmiotów na podstawie jakiejś zasady do jednej kategorii.

goryzację i naukę języka i zamiast mówić o czynnikach poznawczych i kulturowych, zamiennie będę mówił o poznawczym i kulturowym determinizmie. Na przykład, kiedy będę pisał o determinizmie poznawczym, to będzie mi chodzić o to, że pewne czynniki poznawcze wpływają na wyodrębnianie przedmiotów<sup>2</sup>, łączenie ich w klasy oraz na tworzenie związków semantycznych między nazwami a przedmiotami lub klasami. W obrębie determinizmu poznawczego wyróżniam determinizm fizjologiczny oraz semantyczny. O kulturze będę mówił w kontekście języka. Jeśli ktoś używa języka, w szczególności nazw, aby nadać je jakiemuś przedmiotowi, to uznaję, iż osoba ta oddziałuje kulturowo na proces nauki języka. Determinizm kulturowy sprowadzam do determinizmu językowego.

W niniejszym artykule analizuję jedynie nauczanie nazw ogólnych, nie zapominam jednak, iż szczególnie ważne ze względów kulturowych jest wprowadzanie imion własnych. Pomijam także kwestię przyswajania szczególnych, ze względów kulturowych, nazw-dźwięków. W różnych językach prawie zawsze dla reprezentowania tych samych klas używane są inne nazwy-dźwięki, na przykład nazwa-dźwięk „pies” w języku polskim, „dog” w języku angielskim, czy „Hund” w języku niemieckim oznacza psa. Rola kultury jest na tym obszarze niepodważalna. Skupię się jednak jedynie na problemach semantycznych.

W pracy tej przedstawię wyniki eksperymentów psychologicznych pozwalające zakwestionować (w pewnym zakresie) hipotezę relatywizmu językowego. Do tej pory w literaturze<sup>3</sup> przedstawiono przeciwko powszechności tej hipotezy jedynie argumenty oparte na wynikach

---

<sup>2</sup> „Przedmiotami” nazywać będę konkretne rzeczy (np. psy), konkretne cechy (np. odcień koloru czerwonego) oraz konkretne relacje (np. wyższy) (zob. J.M. BOCHENSKI: *Współczesne metody myślenia*. Poznań 1992, s. 13). Przedmiotami nie są abstrakcyjne rzeczy (np. psowatość), abstrakcyjne cechy (np. czerwoność) ani abstrakcyjne relacje (np. wyższość). Przedmioty są reprezentowane w języku przez nazwy. Stąd wyróżniam nazwy rzeczy, cech i relacji. Próbką będzie przedmiot, z którym porównujemy inne przedmioty po to, aby ustalić przynależność ocenianego obiektu do klasy lub przynależność semantyczną (jaka mu nazwa przysługuje).

<sup>3</sup> J.A. LUCY: *Linguistic relativity hypothesis*. W: *The MIT encyclopedia of the cognitive sciences*. Eds. R.A. WILSON, F.C. KEIL. Cambridge, Massachusetts—London 1999, s. 475.

badzeń empirycznych Berlina i Kaya<sup>4</sup> z lat sześćdziesiątych dwudziestego wieku. Dowiedli oni, że istnieją kolory podstawowe (czerwony, niebieski, żółty i zielony), które są przez dzieci dostrzegane w pierwszej kolejności, barwom tym również najwcześniej nadają one nazwy. W latach dziewięćdziesiątych dwudziestego wieku przeprowadzono szereg eksperymentów, które także kwestionują powszechność hipotezy relatywizmu językowego. W niniejszym artykule chcę przedstawić sygnalizowane wyniki badań empirycznych dla poparcia stanowiska o ograniczonym zastosowaniu teorii determinizmu językowego.

Zacznijmy od przedstawienia pewnej wersji determinizmu kulturowego.

## DETERMINIZM KULTUROWY WERSJA PIERWOTNA

W latach pięćdziesiątych dwudziestego wieku w literaturze przedstawiono stanowisko, zwane „relatywizmem językowym”, które odpowiadałoby naszemu determinizmowi językowemu (czy też, mówiąc ogólniej, kulturowemu). Zgodnie z tą teorią pojęcia są zależne od kultury, a w szczególności od języka. Poprzez użycie odpowiednich słów buduje się stosowne pojęcia (hipoteza Sapira-Whorfa). Warto wspomnieć, że podobne tezy już w okresie międzywojennym głosił polski uczyony Ludwik Fleck: „»Widzieć« znaczy to: odtwarzać w odpowiednim momencie obraz, wytworzony przez społeczność myślową, do której się należy”<sup>5</sup>.

Omówmy krótko pierwszą wersję determinizmu językowego. Benjamin Lee Whorf<sup>6</sup> głosił pogląd, że nasze myślenie dokonuje się w obrębie pewnego języka. Język z kolei jest tworem kulturowym, zawierającym pewne

---

<sup>4</sup> B. BERLIN, P. KAY: *Basic colour terms. Their universality and evolution*. Berkeley 1969.

<sup>5</sup> L. FLECK: *O obserwacji naukowej i postrzeganiu w ogóle*. „Przegląd Filozoficzny” 1935, nr 38, s. 75.

<sup>6</sup> B.L. WHORF: *Język, myśl i rzeczywistość*. Tłum. T. HOŁÓWKA. Warszawa 1982.

formy i kategorie, za pośrednictwem których nie tylko porozumiewamy się, ale co więcej, analizujemy rzeczywistość, wyróżniając bądź ignorując w niej pewne typy relacji i zjawisk, za pomocą których rozumiemy i które wypełniają naszą świadomość<sup>7</sup>.

### Język wpływa na dokonywane przez człowieka kategoryzacje:

Myślenie (...) podąża kolejnami wyzłobionymi w danym języku, które mogą systematycznie uwydatniać jedne aspekty rzeczywistości i rozumu, ignorować zaś inne, akcentowane z kolei przez odmienne języki<sup>8</sup>.

Jedno z afrykańskich plemion odróżnia w swoim języku dwa czasy przeszłe: jeden, który skutkuje w sferze aktualnych zdarzeń, oraz drugi — skutkujący jedynie w sferze mentalnej. Whorf uważa, że osoby używające takiego języka oraz osoby używające języka, w którym nie ma dwóch czasów przeszłych, operują dwoma różnymi pojęciami czasu<sup>9</sup>.

W Nowej Anglii istnieje nazwa *Coon cats*, oznaczająca pewien rodzaj kotów perskich. Nazwa ta składa się z dwóch słów: *coon* (szop) i *cat* (kot)<sup>10</sup>. W języku angielskim funkcjonuje też inna nazwa — *raccoon*, pierwotnie używana na oznaczenie szopa (a dokładnie szopa pracza). Prawdopodobnie koty perskie otrzymały nazwę *Coon cats* z tej przyczyny (tak twierdzi Whorf na podstawie niesprawdzonej informacji), iż pierwsze egzemplarze owych zwierząt do Nowej Anglii przywiózł kapitan o nazwisku Coona. Konsekwencje tego są następujące: skoro nazwa *Coon cats* składa się z dwóch słów: *szop* i *kot*, to ludzie wierzą, że koty perskie są wynikiem hybrydyzacji kotów i szopów i dlatego dopatrują się w kotach perskich cech szopów. A nadto wtórnie zaczęto powszechnie używać nazwy *coon* dla określenia szopów<sup>11</sup>.

---

<sup>7</sup> Ibidem, s. 339—340.

<sup>8</sup> Ibidem, s. 345.

<sup>9</sup> Ibidem, s. 356—357.

<sup>10</sup> Ibidem, s. 352.

<sup>11</sup> Ibidem, s. 352.

Z jednej strony opisana sytuacja jest przykładem determinizmu językowego, który uwidacznia się w tym, że użycie nazwy wpływa na spostrzeganie przez człowieka w obiekcie pewnych cech, których on nie ma (pojawienie się słowa *coon* w nazwie *Coon cats* spowodowało, że niektórzy ludzie zaczęli dostrzegać w kocie perskim cechy szopa). Z drugiej strony opisane zjawisko językowe jest przykładem determinizmu poznawczego, czy powiedzmy quasi-poznawczego, który uwidacznia się w tym, że pewne cechy, niby widziane w zwierzęciu o nazwie *Coon cats*, „stały się podstawą” do przeniesienia części tej nazwy na zwierzę, które faktycznie te cechy posiada. Inaczej mówiąc, na oznaczenie szopów zaczęto używać nowej nazwy *coon*.

Zdaniem Whorfa, język projektuje „fragmenty własnych wzorców na doświadczenie fałszując je i krzewiąc iluzję, albo wręcz przeciwnie — rozjaśniając je i tworząc naukowe teorie oraz narzędzia badawcze”<sup>12</sup>. Konstruujemy klasy pewnych przedmiotów „ponieważ tak właśnie posegmentował i ponazywał doświadczenie używany przez nas język”<sup>13</sup>. Whorf wyraźnie i stanowczo sprzeciwia się takiemu oto myśleniu: „Przeciętny człowiek ujmuje to zwykle w następujący sposób: najpierw myślę sobie coś, a następnie owe »przychodzące do głowy« myśli ubieram w słowa”<sup>14</sup>.

Nazwę tę wersję determinizmu językowego „wersją pierwotną”. Jeśli dobrze rozumiem tezę Sapira-Whorfa, to determinizm dotyczy co najmniej dwóch sfer: metafizycznej i językowej. Są one ze sobą ściśle powiązane. W sferze metafizycznej determinizm przejawia się w tym, że w różnych kulturach mogą być prezentowane różne przykłady czy wzorce dobrze reprezentujące kategorie. Jeśli w różnych kulturach wybierane są odmienne próbki wzorcowe, będące najlepszymi desygnatami nazwy definiowanej, na przykład Chińczycy uznają, że najlepszym przykładem ptaka są słowiki, Amerykanie, że drozdy, a Europejczycy, że wróble, to w konsekwencji kategoria *ptak* może być w tych kulturach odmiennie uporządkowana. W różnych kulturach różne cechy mogą być uważane za najważniejsze dla ele-

---

<sup>12</sup> Ibidem, s. 360.

<sup>13</sup> Ibidem, s. 348.

<sup>14</sup> Ibidem, s. 339.

mentów kategorii, a przynajmniej kolejność ich przywoływania może być inna (np. Chińczycy jako cechę ptaka w pierwszej kolejności podają to, że potrafi śpiewać, Amerykanie na pewno tej cechy nie wiążą z drozdami, a przynajmniej nie podają jej w pierwszej kolejności). Skutek tego jest taki, iż ludzie mogą się posługiwać różnymi językami, bowiem za ich pośrednictwem będą odmiennie myśleć o świecie. W sferze językowej determinizm przejawia się w taki sposób, że nadawanie nazw tym a nie innym przedmiotom wpływa na skład kategorii (np. współcześnie w kulturach zachodnich, przynajmniej niektórych, depresja jest uznawana za chorobę, ale sto lat wcześniej nie była za nią uznawana), a odmienne składy kategorii mogą wpływać na to, że będą budowane różne ich umysłowe reprezentacje.

Czy na podstawie powyższych uwag mamy uznać, że język determinuje całe nasze myślenie (skrajna wersja determinizmu językowego)?

## DETERMINIZM FIZJOLOGICZNY

Korzystając z wyników badań psychologów kognitywnych będą się starał uzasadnić, że dzieci w okresie przedwerbalnym (nie tylko przed nauczeniem się języka, ale również przed wejściem w okres, kiedy zaczynają dokonywać pierwszych powiązań nazw z ich odniesieniami) wyodrębniają pierwsze przedmioty i wokół nich budują pierwsze klasy. W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę na ważność podczas dokonywania kategoryzacji takich czynników, jak na przykład: wydatność (przejawiająca się w tym, że silniej pobudzone są zmysły, na przykład przez intensywny kolor kwiatów kwitnącej jabłoni czy w tym, że obiekt został wyodrębniony przez nauczającego za pomocą gestu) przedmiotu<sup>15</sup>, regularności jego kształtu<sup>16</sup>,

---

<sup>15</sup> E. ROSCH: *Principles of categorization...*; B. BERLIN, P. KAY: *Basic colour terms...*; L.K. SAMUELSON, L.B. SMITH: *Memory and attention make smart word learning. An alternative account of Akhtar, Carpenter, and Tomasello*. „Child Development” 69, 1998, s. 94—104.

<sup>16</sup> L.K. SAMUELSON, L.B. SMITH: *Grounding development in cognitive processes*. „Child Development” 71, 2000, s. 98—106.

umieszczenie słowa, które ma reprezentować przedmiot, na końcu wypowiedzi oraz na zmianę intonacji wypowiadanego słowa przez nauczającego podczas przyswajania przez dziecko języka<sup>17</sup>. Skupmy się jedynie na wydatności fizjologicznej, która przejawia się w tym, że pewne przedmioty są przez uczącego się zauważane i wyodrębniane najwcześniej, niezależnie od działań osoby nauczającej. Na podstawie wyników badań eksperymentalnych, które przedstawiam niżej, można uznać, że wydatne są pewne rzeczy, na przykład: psy, koty, konie; cechy, na przykład: czerwony, zielony; relacje, na przykład: wyższy; a nawet cechy abstrakcyjne, na przykład: atrakcyjność czy też części rzeczy, na przykład: twarz. Wszystkie te przedmioty są dane w percepcji. Dla nich dzieci w wieku trzech, czterech miesięcy budują umysłowe reprezentacje.

W chwili narodzin dziecko, czy też jego system percepcyjny, jest atakowane przez przedmioty wydatne fizjologicznie (determinizm fizjologiczny). Wydatne rzeczy, cechy i relacje mogą należeć do tak zwanego poziomu podstawowego kategoryzacji. Eleanor Rosch<sup>18</sup> wyróżniała trzy poziomy kategoryzacji (dla kultury europejskiej): nadrzędny (np. ssak), podstawowy (np. pies) i podrzędny (np. jamnik). Jeśli porównamy wyniki badań Brenta Berlina<sup>19</sup> i Eleanor Rosch, możemy dojść do wniosku, że ludzie z różnych kultur (np. plemię Aguaruna Jivaro z Peru i Europejczycy) mogą budować różne poziomy kategoryzacji, lecz poziom podstawowy w każdej z nich będzie występował. Rosch uznała, że poziom pod-

---

<sup>17</sup> D.I. SLOBIN: *Cognitive prerequisites for the development of grammar*. W: *Studies of child language development*. Eds. C.A. FERGUSON, D.I. SLOBIN. New York 1973, s. 175—208.

<sup>18</sup> E. ROSCH: *Cognitive reference points*. „Cognitive Psychology” 7, 1975, s. 532—547; E. ROSCH: *Cognitive representatives of semantic categories*. „Journal of Experimental Psychology: General” 104, 1975, s. 192—233; E. ROSCH: *Mental codes for color categories*. „Journal of Experimental Psychology. Human Perception and Performance” 1, 1975, s. 303—322; E. ROSCH: *Human categorization*. W: *Advances in cross-cultural psychology*. Eds. N. WARREN. Vol. 1. London 1977, s. 1—49; E. ROSCH: *Principles of categorization*. W: *Cognition and categorization*. Eds. ROSCH, B.B. LLOYD. Hillsdale, New Jersey 1978, s. 27—48.

<sup>19</sup> B. BERLIN: *Ethnobiological classification*. W: *Cognition and categorization*. Eds. ROSCH, B.B. LLOYD. Hillsdale, New Jersey 1978, s. 9—26.



stawowy jest wspólny dla kategoryzacji dokonywanej przez przedstawicieli różnych kultur. Ponadto poziom ten jest najczęściej najwcześniej nazywany, a nazwy dla niego najczęściej są proste (jednowyrazowe) i występują w neutralnym kontekście, na przykład kiedy zobaczymy jakieś zwierzę, które jest podobne do psa, prawie zawsze mówimy: „O, pies”, a nie „O, ssak”, czy też „O, jamnik krótkowłosa”. Najważniejszy jest jednak fakt, iż przedmioty z tego poziomu są dostrzegane w pierwszej kolejności. Potwierdzają to wyniki wielu psychologicznych eksperymentów. Przedstawmy niektóre z nich.

Peter Eimas i Paul Quinn<sup>20</sup> ustalili, iż trzy-, czteromiesięczne dzieci potrafią wyróżnić psy i odróżnić je od kotów i koni. Podobnie jest z kotami i końmi: dzieci w tym wieku potrafią je wyodrębnić i odróżnić od pozostałych zwierząt. Quinn i Eimas pokazywali dzieciom egzemplarze pewnej kategorii (np. koty), a potem pary przedmiotów — nowy egzemplarz znanej kategorii<sup>21</sup> (kota) oraz egzemplarz nowej kategorii (np. psa). Jeśli dziecko wybierało egzemplarze nowej kategorii (przez dłuższy czas patrzyło na należące do niej obiekty) albo nie odróżniało egzemplarzy z kategorii znanej, uznawano, iż zbudowało umysłową reprezentację znanej kategorii. Wspomniani autorzy zwracają uwagę, że dzieci, kiedy zapoznały się z kategorią kotów, wykazywały silną preferencję nowej kategorii — w tym przypadku psów<sup>22</sup>.

Gundeep Behl Chadha<sup>23</sup> poddał badaniom trzy-, czteromiesięczne dzieci, aby ustalić, czy budują one pojęcia dla artefaktów w rodzaju krzeseł czy szaf. Wyniki jego eksperymentów były podobne do wyników eksperymentów Eimasa i Quinna: dzieci potrafią wyodrębnić krzesła i odróżnić je od szaf, są również w stanie wyodrębnić szafy i odróżnić je od innych rodzajów mebli.

---

<sup>20</sup> P.C. QUINN, P.D. EIMAS: *Perceptual cues that permit categorical differentiation of animal species by infants*. „Journal of Experimental Child Psychology” 63, 1996, s. 189—211.

<sup>21</sup> Ibidem, s. 189—190.

<sup>22</sup> Ibidem, s. 200.

<sup>23</sup> G. BEHL-CHADHA: *Basic-level and superordinate-like categorical representations in early infancy*. „Cognition” 60, 1996, s. 105—141.

Marc H. Bornstein, William Kessen i Sally Weiskopf<sup>24</sup> dowiedli, iż czteromiesięczne dzieci wyróżniają cztery kolory podstawowe: niebieski, zielony, żółty i czerwony, a także że dostrzegają między nimi różnice. W eksperymencie dzieciom pokazywano właśnie te cztery kolory, należące do poziomu podstawowego, który budują dorośli dla kategorii barw (chodzi o kolory, które w wydatny sposób pobudzają zmysły, inne barwy są jakby pomijane, na przykład fiolet nie jest postrzegany przez dzieci jako znacząco odmienny od niebieskiego)<sup>25</sup>.

Podobnie badania psychologów rozwojowych Rose F. Caron i Alberta J. Carona<sup>26</sup> potwierdziły, że trzy-, czteromiesięczne dzieci budują pojęcia dla relacji wyżej czy też niżej. Kiedy układ par obrazków, w którym małe figury geometryczne były na górze, a duże na dole, zmieniono, dzieci to zauważyły.

Judith H. Langlois, Lori A. Roggman, Rita J. Casey, Jean M. Ritter, Loretta A. Rieser-Danner i Vivian Y. Jenkins<sup>27</sup> ustalili, że dzieci w wieku od dwóch do trzech miesięcy i od sześciu do ośmiu miesięcy preferują twarze atrakcyjne (dłużej przyglądały się twarzom uznanym przez dorosłych za atrakcyjne niż tym uznanym przez nich za mniej atrakcyjne). Wnioski, które wymienieni autorzy wyciągnęli z tej obserwacji, przedstawiają dwa poniższe cytaty:

Rezultaty kwestionują powszechnie przyjmowane przypuszczenie, że standardy atrakcyjności są wyuczane poprzez stopniowe ujawnianie współczesnych standardów piękna, są po prostu „w oku obserwatora”<sup>28</sup>.

---

<sup>24</sup> M.H. BORNSTEIN, W. KESSEN, S. WEISKOPF: *Color vision and hue categorization in young human infants*. „Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance” 2, 1978, s. 115–129.

<sup>25</sup> Ibidem, s. 115, 121–122.

<sup>26</sup> A.J. CARON, R.F. CARON: *Processing of relational information as an index of infant risk*. W: *Preterm birth and psychological development*. Eds. S.L. FRIEDMAN, M. SIGMAN. New York 1981, s. 219–240.

<sup>27</sup> J.H. LANGLOIS, L.A. ROGGMAN, R.J. CASEY R.J., J.M. RITTER, L.A. RIESER-DANNER, V.Y. JENKINS: *Infant preferences for attractive faces. Rudiments for a stereotype?* „Developmental Psychology”, 23, 1987, s. 363–369.

<sup>28</sup> Ibidem, s. 363. Wszystkie tłumaczenia w artykule zostały dokonane przez autora niniejszej pracy, chyba że w Bibliografii podano innego autora.

Wiadomo na przykład, że dzieci preferują wysoko skonstrastowane kontury, krzywizny, bliskość położenia elementów twarzy (...), pionowe symetrie przed horyzontalnymi (...), „dobre” figury przed „złymi”. (...) W atrakcyjnych twarzach może być więcej krzywizn, a mniej form kanciastych lub więcej symetrii pionowych niż w nieatrakcyjnych twarzach<sup>29</sup>.

Niektórzy autorzy<sup>30</sup> twierdzą, że twarz (która jest częścią rzeczy), i nie chodzi tu tylko o twarz człowieka, ale także o pysk zwierzęcia (Eimas, Quinn<sup>31</sup>), jest tą częścią ludzkiego albo zwierzęcego ciała, która pozwala dziecku rozpoznać właściwy obiekt. Kiedy dzieciom pokazywano twarze kobiet, które miały podobną fryzurę, kolor oczu, kolor skóry, najdłużej przyglądały się one twarzom swoich mam. Eksperyment ten ma dowodzić, iż dziecko bardzo szybko uczy się rozpoznawać twarz matki (niektórzy wyrażają opinię, że dzieje się to dzień albo dwa dni po urodzeniu — Bower, Bower, Walton<sup>32</sup>). Są autorzy, którzy twierdzą, że w mózgu istnieją komórki rozpoznawania twarzy (*face recognition units*<sup>33</sup>), inni uznają, że dziecko ma wrodzone prototypy twarzy (Rodman<sup>34</sup>). Choć tezy te mogą budzić wątpliwości, to z całą pewnością ważna jest częstotliwość pojawiania się przykładu twarzy w percepcji: im częściej jest ona dana, tym szybciej zapamięta ją dziecko (Carter<sup>35</sup>). Osoby posiadające psa częściej go widują i szybciej uczą się go rozpoznawać.

Dzieci potrafią budować pojęcia dla zapachów przyjemnych i przykrych (Helms, Turner<sup>36</sup>) oraz dla smaków: słodkiego, gorzkie-

<sup>29</sup> Ibidem, s. 367.

<sup>30</sup> N.J.A. BOWER, T.G.R. BOWER, G.E. WALTON: *Recognition of familiar faces by newborns*. „Infant Behavior and Development” 15, 1992, s. 265—269.

<sup>31</sup> P.C. QUINN, P.D. EIMAS, *Perceptual cues that permit categorical...*

<sup>32</sup> N.J.A. BOWER, T.G.R. BOWER, G.E. WALTON: *Recognition of familiar faces by newborns...*; Zob. też H. BEE: *Psychologia rozwoju człowieka*. Tłum. A. WOJCIECHOWSKI. Warszawa 2004, s. 136—137.

<sup>33</sup> R. CARTER: *Tajemniczy świat umysłu*. Tłum. B. KAMIŃSKI. Poznań 1999, s. 122.

<sup>34</sup> H.R. RODMAN: *Face recognition*. W: *The MIT encyclopedia of the cognitive science*. Eds. R.A. WILSON, F.C. KEIL. Cambridge, Massachusetts—London 1999, s. 309—311.

<sup>35</sup> R. CARTER: *Tajemniczy świat umysłu*, dz.cyt., s. 119—122.

<sup>36</sup> D.B. HELMS, J.S. TURNER: *Rozwój człowieka*. Warszawa 1999, s. 182.

go, kwaśnego i słonego (Bernstein<sup>37</sup>, Birch<sup>38</sup>, Sullivan). Rozróżniają takie cechy przedmiotów, jak twardość, miękkość, szorstkość oraz gładkość, a także ciepło i zimno (Helms, Turner<sup>39</sup>) i dostrzegają między nimi różnice.

We wspomnianych badaniach dzieci dokonywały takich samych kategoryzacji, jakich dokonywali dorośli (którzy nie byli ekspertami, np. od barw, zapachów itd.). Eksperymenty te pokazały, że pojęcia dla pewnych klas, przynajmniej niektórych, powstają przed nabyciem języka (np. Bernstein, Kessen, Weiskopf<sup>40</sup>).

Pierwsze dziecięce generalizacje dotyczące ustalenia zakresu nowych słów dokonują się często na poziomie podstawowym, który odpowiadałby poziomowi rodzaju (Bloom<sup>41</sup>) albo gatunku (Walentukiewicz<sup>42</sup>). Rodzaje czy też gatunki wyznaczają przerwy w świecie, które jesteśmy w stanie zauważyć. Dzięki tym przerwom przedmioty tworzą klasy. W obrębie klasy są one ogólnie do siebie podobne i ogólnie niepodobne do przedmiotów należących do innych klas poziomu podstawowego. Podobieństwo ogólne jest pierwszym narzędziem wyznaczającym zakres kategorii. Jeśli dziecko zobaczy dwie żyrafy i psa, to połączy w jedną klasę dwie żyrafy bez psa, a nie jedną żyrafę z psem, pozostawiając drugą poza klasą (szczegółowe omówienie podobieństwa ogólnego znajduje się w pracy Walentukiewicz<sup>43</sup>). Podobieństwo ogólne jest narzędziem wrodzonym, choć stopnie podobieństwa potrzebne do wyznaczenia bardziej złożonych kategorii mogą być nauczane.

---

<sup>37</sup> I.L. BERNSTEIN: *Salt preference and development*. „Developmental Psychology”, 26, 1990, s. 552—554.

<sup>38</sup> S.L.L. BIRCH, A. SULLIVAN: *Pass the sugar, pass the salt. Experience dictates preference*: „Developmental Psychology”, 26, 1990, s. 546—551.

<sup>39</sup> D.B. HELMS, J.S. TURNER: *Rozwój człowieka...*, s. 183.

<sup>40</sup> M.H. BORNSTEIN, W. KESSEN, S. WEISKOPF: *Color vision and hue categorization in young human infants...*, s. 115, 126.

<sup>41</sup> P. BLOOM: *Myths of word learning*. W: *Weaving a lexicon*. Eds. D.G. HALL, S.R. WAXMAN. Cambridge, Massachusetts—London 2004, s. 203—224.

<sup>42</sup> W. WALENTUKIEWICZ: *Definicje deiktyczne a pojęcia. Badania z pogranicza filozofii języka i psychologii poznawczej*. Katowice 2011.

<sup>43</sup> Ibidem.

## DETERMINIZM SEMANTYCZNY

W literaturze psychologicznej (Golinkoff, Hirsh-Pasek, Hollich<sup>44</sup>) kładzie się nacisk na wrodzony charakter dziecięcej zdolności do referencji (aspekt psychologiczny):

referencja jest zdominowana przez tendencję dzieci do wiązania nazwy z rzeczą, czynnością lub zdarzeniem, które czasowo współwystępuje i/lub jest percepcyjnie wydane, tak jak one uczą się powiązania dwóch współwystępujących zdarzeń<sup>45</sup>.

Podobną tezę głoszą niektórzy filozofowie (np. Husserl<sup>46</sup>). Wyróżniają oni dwie postawy referencjalne: nazywanie (dotyczy nazw) i stwierdzanie (dotyczy zdań). Przyjmijmy tę tezę i zajmijmy się jedynie nazywaniem. Jak dochodzi do tego, że dziecko ustala, z jakimi odniesieniami są łączone nazwy? Kathy Hirsh-Pasek, Roberta Golinkoff, Elizabeth Hennon i Mandy Maguire<sup>47</sup> uznały, iż dziecko w wieku dwunastu miesięcy stosuje pewne semantyczne zasady, które ustalają, z jakimi przedmiotami są wiązane jego pierwsze słowa. Zasady te są następujące:

- zasada referencji (*principle of reference*) — na jej podstawie dzieci łączą pierwsze słowa z przedmiotami poziomu pod-

---

<sup>44</sup> R.M. GOLINKOFF, K. HIRSH-PASEK, G.J. HOLLICH: *Breaking the language barrier. An emergentist coalition model for the origins of word learning*. „Monographs of the Society for Research in Child Development” 65, 2000; zob. też A.L. WOODWARD: *Infants’ use of action knowledge to get a grasp on words*. W: *Weaving a lexicon*. Eds. D.G. HALL, S.R. WAXMAN. Cambridge, Massachusetts—London 2004, s. 149—171.

<sup>45</sup> G.J. HOLLICH, K. HIRSH-PASEK, R.M. GOLINKOFF: *Breaking the language barrier...*, s. 27.

<sup>46</sup> E. HUSSERL: *Badania logiczne*. Tom 2. Cz. 1. Tłum. J. SIDOREK Warszawa 2000, s. 569—570.

<sup>47</sup> K. HIRSH-PASEK, R.M. GOLINKOFF, E.A. HENNON, M.J. MAGUIRE: *Hybrid theories of the frontier of developmental psychology. The emergentist coalition model of word learning as a case in point*. W: *Weaving a lexicon*. Eds. D.G. HALL, S.R. WAXMAN. Cambridge, Massachusetts—London 2004, s. 174—204.

- stawowego, na przykład dla kategorii rzeczy pierwsze słowa to „pies” a nie „zwierzę” czy „jammnik”, dla kategorii cech — „zielony”, a nie „kolor” czy „seledynowy”, dla kategorii relacji — „wyższy”, a nie „relacja” czy „wyższy o 5 cm” (Clark<sup>48</sup>);
- zasada rozszerzania (*principle of extendibility*) — dzięki niej dzieci rozciągają stosowanie nazwy poza pierwszy nazwany przedmiot na inne, jeszcze nienazwane przedmioty;
  - zasada zakresu rzeczy (*principle of object scope*) — pozwala dziecku wiązać nazwę z całą rzeczą, a nie z jej częścią czy też złożonością zawierającą tę rzecz, na przykład dziecko łączy nazwę „wiewiórka” z wiewiórką a nie ze złożeniem wiewiórka-na-gałęzi (Clark<sup>49</sup>);
  - nowa nazwa — nienazwana kategoria (*principle of novel name — nameless category*) — korzystając z tej zasady, dziecko wiąże nową nazwę z nienazwanymi przedmiotami. Jeśli przedmiot ma już nazwę, dziecko nową nazwę wiąże z nowym przedmiotem;
  - zasada zakresu kategorii (*principle of categorial scope*) — na podstawie tej zasady dziecko rozciąga stosowanie nazwy nie w oparciu o ogólne podobieństwo, lecz na podstawie cech rzeczy;
  - zasada konwencjonalności (*principle of conventionality*) — dzięki tej zasadzie dziecko poszukuje konwencji, na mocy której nazwy są wiązane z przedmiotami<sup>50</sup>.

Jeśli dziecko podczas nauki języka stosuje te zasady, możemy mówić o pewnym determinizmie semantycznym. Zasady te nie mają jedynie charakteru poznawczego — dziecko oczekuje działań kulturowych (wypowiadania przez nauczającego nazw). Owe zasady są zlepkiem czynników poznawczych i kulturowych, pojawiają się nagle, ulegają zmianie, a następnie zostają odrzucone (Clark<sup>51</sup>).

---

<sup>48</sup> E.V. CLARK: *First language acquisition*. Cambridge 2003, s. 135.

<sup>49</sup> Ibid., s. 134.

<sup>50</sup> E.V. CLARK: *Later lexical development and word formation*. W: *The handbook of child language*. Eds. P. FLETCHER, B. MACWHINNEY. Oxford—Cambridge, Massachusetts 1995, s. 393—412.

<sup>51</sup> E.V. CLARK: *First language acquisition...*, s. 133.

Na podstawie powyższych uwag można wysunąć następujący wniosek: uczący się musi być wyposażony we wrodzone narzędzia wybierania pierwszych przedmiotów, budowania wokół nich kategorii oraz tworzenia pierwszych związków semantycznych między nazwami a przedmiotami czy też kategoriami przedmiotów. Czy wobec tego mamy uznać, że nie istnieje coś takiego jak determinizm kulturowy?

## ZACHWIANIE KATEGORYZACJI OPARTYCH NA DETERMINIZMIE FIZJOLOGICZNYM I SEMANTYCZNYM

Zdolności poznawcze trzy-, czteromiesięcznego dziecka pozwalają mu jedynie na wyodrębnienie zieleni świeżej trawy. Ale wiadomo, że edukacja dotycząca kolorów nie kończy się na barwach wydatnych fizjologicznie. Rzymianie odróżniali odcień zieleni bukszpanu od odcienia bluszczu (Rzepińska<sup>52</sup>). Inne próbki barw podstawowych wyodrębniają fizycy: zielony, czerwony i błękitno-fioletowy, inne malarze: czerwony, niebieski, żółty. Jedne to właściwości widma świetlnego, drugie — własności pigmentów (farb) (Rzepińska<sup>53</sup>). Jak to się dzieje, że kiedy dziecko dorasta, jest w stanie odróżniać odcienie zieleni bluszczu i bukszpanu lub przyjąć, zależnie od wykształcenia, różne zestawy próbek barw podstawowych? Powierzchnowa analiza omówionych powyżej przykładów sugeruje, iż w pewnym momencie następuje zmiana: dziecko wychodzi poza początkowe kategoryzacje, oparte na czynnikach poznawczych. Jednak aby potwierdzić nasze wstępne przypuszczenia, potrzebne są eksperymenty.

Dedre Gentner i Laura Namy<sup>54</sup> pokazywały czteroletnim dzieciom jedną (jabłko) lub dwie (jabłko i pomarańczę) próbki należące

---

<sup>52</sup> M. RZEPIŃSKA: *Historia koloru w dziejach malarstwa europejskiego*. T. 1., Warszawa 1989, s. 74.

<sup>53</sup> Ibidem, s. 11.

<sup>54</sup> D. GENTNER, L. NAMY: *The role of comparison in children's early word learning*. W: *Weaving a lexicon*. Eds. D.G. HALL, S.R. WAXMAN. Cambridge—Massachusetts, London 2004, s. 533—568.

do jednej kategorii (owoce) i nazywali je „blicket”, używając zwrotu „To jest blicket”. Następnie pokazały im balon i banana i zapytały, który z nich jest blicket. W zamierzeniu autorek eksperymentu dzieci miały wybrać między percepcyjnym podobieństwem do balonu (należącego do odmiennej kategorii) a percepcyjnym niepodobieństwem do banana (należącego do tej samej kategorii poziomu nadrzędnego — owoc). Jeśli dziecko wybrałoby balon, Gentner i Namy uznałyby, że dokonało wyboru na podstawie percepcyjnego podobieństwa, a jeśli wybrałoby banan, wywiodłyby z tego wniosek, że dokonało wyboru taksonomicznego. Eksperyment przyniósł następujące wyniki: kiedy dzieciom pokazywano próbki osobno (pojedyncze), wybierały balon, kiedy jednak pokazano im dwie próbki jednocześnie, wybierały banan. Jabłko, pomarańcza oraz balon mają ten sam kształt i ze względu na to są do siebie podobne. Dlaczego więc dzieci wybierały banana, kiedy pokazywano im jednocześnie jabłko i pomarańczę? Gentner i Namy tłumaczą to tak: dziecko wcześniej porównało jabłko z pomarańczą i ustaliło wspólną relacyjną strukturę (ten sam sposób użycia — można je zjeść). Kiedy pokazano im pojedyncze próbki, miały za małą wiedzę, aby dokonać głębszej analizy i nie mogły ustalić między nimi „relacyjnych wspólności”. Mogły te wspólności ustalić, jeśli pokazano im wcześniej dwie próbki (Gentner, Namy<sup>55</sup>):

Wspólność percepcyjna służy początkowo jako „wieszak”, który ośmiela dzieci do wykonania porównania i ustalenia głębszych relacyjnych wspólności. Wspólności relacyjne obejmują: zwykłe funkcje (np. oba są jadalne), mechaniczne przyczynowe relacje (np. oba są twarde i mogą wyginać rzeczy), biologiczne przyczynowe relacje (np. oba potrzebują wody, aby rosnąć), pełnią tę samą rolę (np. oba rosną na drzewach), posiadanie takiego samego potomstwa (np. obie mają dzieci, które wyglądają jak dorosli, ale są małe) (...). W jakimś sensie uważamy, że dzieci używają percepcyjnego podobieństwa jako swojego początkowego podejścia, przechodząc przez etap porównania, dochodzą do czegoś, co wygląda jak oparta na teorii wspólna struktura<sup>56</sup>.

---

<sup>55</sup> D. GENTNER, L. NAMY: *The role of comparison in children's early word learning...*, s. 545—546.

<sup>56</sup> Ibidem, s. 546.



Z eksperymentu Gentner i Namy można wysunąć następujący wniosek: nauka słów nie jest jedynie odwzorowywaniem słownika w reprezentację percepcyjną czy też wiązaniem słów z percepcyjnymi obrazami rzeczy (Landau<sup>57</sup>). Barbara Landau uważa, że „wcześnieza zależność od percepcyjnego podobieństwa jako narzędzia ustalania przynależności do kategorii później jest wzbogacana o dodatkową wiedzę”<sup>58</sup>.

Skoro jednak determinizm językowy odgrywa istotną rolę podczas budowania naszych umysłowych reprezentacji świata, muszę ustalić dla niego w moich rozważaniach właściwe miejsce. Wydaje się, że nie tylko nie możemy odrzucić przedstawionej wcześniej uproszczonej wersji determinizmu językowego, ale powinniśmy jak najpełniej przedstawić wpływ języka na czynione przez człowieka kategoryzacje. Dlatego postaram się poprzeć hipotezę determinizmu językowego wynikami badań i opisać jeszcze inne czynniki kulturowe, które występują podczas nauki języka i wpływają na powstający w umyśle człowieka obraz świata.

## DETERMINIZM KULTUROWY. WERSJA AKTUALNA

Różnice w kategoryzacjach i w nazewnictwie mogą z całą pewnością pojawiać się w zależności od tego, jakie próbki będą dane osobie uczącej się. Na dzieci zamieszkujące różne rejony świata mogą oddziaływać różne próbki i stąd mogą pojawiać się różnice w kategoryzacjach: dzieci Eskimosów odróżniają o wiele więcej odcieni bieli (śniegu) niż dzieci Europejczyków (aspekt geograficzny). Anna Wierzbicka<sup>59</sup> twierdzi, iż zależnie od przynależności danego człowieka do określonej kultury pewne kolory

---

<sup>57</sup> B. LANDAU: *Perceptual units and their mapping with language. How children can (or can't?) use perception to learn word*. W: *Weaving a lexicon*. Eds. D.G. HALL, S.R. WAXMAN. Cambridge, Massachusetts—London 2004, s. 111—148.

<sup>58</sup> Ibidem, s. 124.

<sup>59</sup> A. WIERZBICKA: *Język — umysł — kultura*. Warszawa 1999.

odgrywają w jego postrzeganiu świata mniejszą albo większą rolę (decyzja nauczającego). Dla kultury zachodniej barwa złota odgrywa ważną rolę, natomiast dla pewnych plemion Indian nie pełni takiej funkcji.

Wyniki badań empirycznych pozwalają też zaakceptować tezę, iż w różnych kulturach dzieci dokonują różnych kategoryzacji, a w konsekwencji używają różnych nazw na przykład dla takiej samej czynności. Melissa Bowerman i Soonja Choi<sup>60</sup> dowiodły, porównując użycie słowa „wkładać” w języku angielskim i koreańskim, istnienie zjawiska „różnego kategoryzowania znaczeń odnoszących się do przestrzeni w poszczególnych językach”<sup>61</sup>.

W języku angielskim różne czynności, jak stawianie filiżanki na stole, wkładanie kapelusza na głowę, czy zamykanie lodówki, określa się jednym zwrotem „put on”, natomiast w języku koreańskim na określenie tych czynności używa się trzech zwrotów — „nohita” (dla czynności stawiania filiżanki na stole), „ssuta” (dla wkładania kapelusza na głowę) oraz „pwuchita” (dla i zamykania lodówki)<sup>62</sup>. Są jednak sytuacje odwrotne, na przykład w języku koreańskim używa się jednego słowa „kkita” na określenie czynności: wkładania pierścionka na palec, zapinania guzika oraz wkładania kasety do pudełka, natomiast w języku angielskim używa się na nie trzech różnych zwrotów: „put on” (dla czynności wkładania pierścionka na palec), „button” (dla zapinania guzika) oraz „put in” (dla wkładania kasety do pudełka)<sup>63</sup>. Wymienione autorki uważają, że „dzieci uczące się różnych języków już od 18. miesiąca życia w sposób charakterystyczny dla danego języka kształtują znaczenie słów odnoszących się do przestrzeni”<sup>64</sup>. Swoje uwagi podsumowują tak:

---

<sup>60</sup> M. BOWERMAN, S. CHOI: *Kształtowanie znaczeń dla języka. Zjawiska uniwersalne i charakterystyczne dla danego języka w przyswajaniu kategorii semantycznych odnoszących się do przestrzeni*. W: *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*. Red. B. BOKUS, G.W. SHUGAR. Tłum. M. STAROŃ. Gdańsk 2007, s. 386—424.

<sup>61</sup> Ibidem, s. 389.

<sup>62</sup> Ibidem, s. 394—395.

<sup>63</sup> Ibidem, s. 394—395.

<sup>64</sup> Ibidem, s. 389.

zarówno pozajęzykowa konceptualizacja przestrzeni, jak i kategorie semantyczne języka, które dziecko słyszy w otoczeniu, wpływają na rozwój systemu znaczeń odnoszących się do relacji przestrzennych<sup>65</sup>.

Istnieją jeszcze inne czynniki kulturowe, które mogą prowadzić do zróżnicowania kategoryzacji. Na początek uzasadnię tezę, że dziecko podczas nauki języka chce korzystać ze wsparcia ze strony nauczającego (w tym wsparcia kulturowego). Akhtar, Strosberg i Tomasello<sup>66</sup> przeprowadzili eksperyment, który miał potwierdzić, iż dziecko podczas ustalania pierwszych związków semantycznych (między nową nazwą a przedmiotem) korzysta ze wskazówek o charakterze społecznym (chodziło o wyrazy twarzy). Uśmiech uznano za wskazówkę akceptacji czynności semantycznych dziecka, a grymas i pokręcenie głową — za wskazówkę braku ich akceptacji. Dziecko wykorzystywało te wskazówki podczas wiązania nazwy z przedmiotem (zob. też Gentner, Namy<sup>67</sup>).

Jakich jeszcze wskazówek może udzielać osoba ucząca?

Szczególnie ważną funkcję podczas nauki języka pełnią czynności manipulacyjne nauczającego, polegające na podnoszeniu, poruszaniu, wskazywaniu przedmiotu (Tomasello<sup>68</sup>). Czynności te kierują uwagę uczącego się na właściwy przedmiot. Kiedy nauczający wypowiada podczas dokonywania powyższych czynności nazwę, która przysługuje temu przedmiotowi, wówczas pojawia się „silne współwystępowanie słyszanego dźwięku i widzianego odniesienia”<sup>69</sup>.

Między dziewiątym a dwunastym miesiącem życia dziecko wyodrębnia dwie czynności: czynność skierowania ręki na rzecz oraz czynność patrzenia na rzecz. Uznaje je przy tym za relacje między

---

<sup>65</sup> Ibidem, s. 389.

<sup>66</sup> N. AKHTAR, R. STROSBURG, M. TOMASELLO: *Eighteen-month-old children learn words in non-ostensive contexts*. „Journal of Child Language” 23, 1996, s. 157—176.

<sup>67</sup> D. GENTNER, L. NAMY, *The role of comparison in children's early word learning...*, s. 538.

<sup>68</sup> M. TOMASELLO: *Origins of human communication*. Cambridge, Massachusetts—London 2010.

<sup>69</sup> A.L. WOODWARD: *Infants' use of action knowledge to get a grasp on words...*, s. 151.

osobą, która je wykonuje, a rzeczą, na którą są skierowane (Amanda L. Woodward<sup>70</sup>). Wiedza ta może być później przez nie wykorzystana podczas nauki słów (Woodward<sup>71</sup>).

## DETERMINIZM FIZJOLOGICZNY I SEMANTYCZNY (POZNAWCZY) WZMOCNIONY PRZEZ DETERMINIZM KULTUROWY

Dzieci są nie tylko wrażliwe na czynności referencyjne nauczającego (Woodward<sup>72</sup>), ale także „tropią intencje eksperymentatorki i używają tej informacji, aby interpretować słowa, których ona używa. Dzieci łączą słowa z odniesieniami, kiedy mówiący patrzy na te odniesienia lub je wskazuje, ale nie wtedy, kiedy mówiący na nie nie patrzy lub ich nie wskazuje”<sup>73</sup>.

Między dziewiątym a dwunastym miesiącem życia dziecko zaczyna rozumieć, że czynność ukierunkowana na rzecz jest ważna w nauce języka. W tym czasie uznaje też, iż patrzenie i/lub wskazywanie są czynnościami ukierunkowanymi (Woodward<sup>74</sup>).

Waxman uważa, że ucząc się słownika

dzieci są wyposażone w ogólne oczekiwanie połączenia nowego słowa (będącego rzeczownikiem lub przymiotnikiem) ze wspólnościami przysługującymi rzeczom (...). Chociaż nowe słowa były podawane jedynie podczas etapu zaznajamiania się z nimi, ich wpływ został rozszerzony poza rzeczy nazwane (...), na rzeczy nowe — jeszcze nienazwane — obecne podczas fazy testowej<sup>75</sup>.

---

<sup>70</sup> Ibidem, s. 158.

<sup>71</sup> Ibidem, s. 160.

<sup>72</sup> Ibidem, s. 153—155.

<sup>73</sup> Ibidem, s. 152.

<sup>74</sup> Ibidem, s. 156.

<sup>75</sup> S.R. WAXMAN: *Weaving a lexicon...*, s. 306.

Zdaniem Woodward<sup>76</sup>, kiedy dziecko słyszy jakiś wyraz, szuka w swoim bezpośrednim sąsiedztwie jakiegoś przedmiotu, na którym jest skupiona uwaga wypowiadającego słowo. W uruchomieniu tej aktywności dziecka pomaga nauczający — stara się on odnieść do przedmiotów, które znajdują się w najbliższym sąsiedztwie uczącego się (Clark<sup>77</sup>).

Ludzki rozwój zależy od „wzajemnej interakcji między naturą a wychowaniem”<sup>78</sup>, dlatego też ważne jest, aby uczący się otrzymał odpowiednie wskazówki o charakterze kulturowym.

W literaturze przedmiotu (Golinkoff, Hennon, Hirsh-Pasek, Maguire<sup>79</sup>) spotyka się opinie, iż dzieci są w stanie odczytać społeczną intencję nauczającego, a ponadto „są zanurzone w bogatych społecznych kontekstach, które w sposób naturalny wyznaczają możliwe odwzorowania między słowami a ich odniesieniami”<sup>80</sup>.

## STOSUNEK DETERMINIZMU POZNAWCZEGO DO DETERMINIZMU KULTUROWEGO

Dotychczasowe uwagi i omówione wyniki eksperymentów pozwalają sformułować następujące wnioski:

- Na podstawie badań Caron, Carona<sup>81</sup>, Quinna, Eimasa<sup>82</sup>, Behl-Chadhy<sup>83</sup> i Bornsteina, Kessena, Weiskopf<sup>84</sup> można uznać, iż dzieci przed nauczeniem się języka budują umysłowe reprezentacje rzeczy, części rzeczy, cech i relacji. Pierwsze

<sup>76</sup> A.L. WOODWARD: *Infants' use of action knowledge to get a grasp on words...*, s. 155.

<sup>77</sup> E.V. CLARK: *First language acquisition...*, s. 139.

<sup>78</sup> K. HIRSH-PASEK, R.M. GOLINKOFF, E.A. HENNON, M.J. MAGUIRE: *Hybrid theories of the frontier of developmental psychology...*, s. 199.

<sup>79</sup> Ibidem.

<sup>80</sup> Ibidem, s. 179.

<sup>81</sup> A.J. CARON, R.F. CARON: *Processing of relational information...*

<sup>82</sup> P.C. QUINN, P.D. EIMAS: *Perceptual cues that permit categorical...*

<sup>83</sup> G. BEHL-CHADHA: *Basic-level and superordinate...*

<sup>84</sup> M.H. BORNSTEIN, W. KESSEN, S. WEISKOPF: *Color vision and hue categorization...*

takie reprezentacje tworzone są w wieku trzech, czterech miesięcy. Na podstawie badań Berlina, Kay'a<sup>85</sup> i Rosch<sup>86</sup> można twierdzić, iż dziecko posiada zdolność poznawczą, pozwalającą mu zauważać przedmioty wydatne fizjologicznie. Na podstawie wyników badań Berlina<sup>87</sup> i Rosch<sup>88</sup> można przyjąć, że percepcyjne podobieństwo ogólne organizuje pierwsze dziecięce kategoryzacje jeszcze przed nauczaniem się przez nie języka.

- Na podstawie wyników eksperymentu Tomasella, Strosberg i Akhtar<sup>89</sup> można przyjąć, że pierwsze dziecięce ustalanie związków semantycznych odbywa się przy wykorzystaniu wskazówek nauczającego.
- Na bazie uwag Hirsh-Pasek, Golinkoff, Hennon i Maguire<sup>90</sup> na temat zasad, którymi dziecko kieruje się podczas ustalania związków między językiem a światem, można wyodrębnić determinizm semantyczny, który ma charakter poznawczo-kulturowy.
- Na podstawie badań Bowerman, Choi<sup>91</sup>, Gentner i Namy<sup>92</sup> można uznać, iż czynniki kulturowe (użycie przez nauczającego nazwy) wpływają na budowanie umysłowych reprezentacji. Pierwsze użycia nazw, pozwalające dziecku korygować wcześniej utworzone reprezentacje umysłowe, mają miejsce wtedy, kiedy ma ono około czterech lat.
- Na podstawie badań Woodward<sup>93</sup> można zaakceptować tezę, iż dziecko posiada wrodzoną chęć do nauki języka, jest nastawione na współpracę z nauczającym, posiada też wrodzo-

---

<sup>85</sup> B. BERLIN., P. KAY: *Basic colour terms...*

<sup>86</sup> E. ROSCH: *Principles of categorization...*

<sup>87</sup> B. BERLIN: *Ethnobiological classification...*

<sup>88</sup> E. ROSCH: *Human categorization...*

<sup>89</sup> M. TOMASELLO, R. STROSBURG, N. AKHTAR: *Eighteen-month-old children learn words in non-ostensive contexts...*

<sup>90</sup> K. HIRSH-PASEK, R.M. GOLINKOFF, E.A. HENNON, M.J. MAGUIRE: *Hybrid theories of the frontier of developmental psychology...*

<sup>91</sup> M. BOWERMAN, S. CHOI: *Kształtowanie znaczeń dla języka...*

<sup>92</sup> D. GENTNER, L. NAMY: *The role of comparison in children's early word learning...*

<sup>93</sup> A.L. WOODWARD: *Infants' use of action knowledge to get a grasp on words...*

ne mechanizmy nastawione na współpracę w celu „wejścia” w sferę kultury. Inaczej mówiąc, dysponuje narzędziami umożliwiającymi mu współpracę z nauczającym.

- Czynniki kulturowe mają charakter wtórny, pierwotne są czynniki poznawcze. Bez rozwoju poznawczego czynniki kulturowe są nieskuteczne. Człowiek może istnieć bez wpływu czynników kulturowych.
- Czynniki kulturowe działają jedynie w takim zakresie, w jakim pozwalają im zdolności poznawcze człowieka.
- Kultura jest tym „miejscem”, gdzie przechowywana jest nasza wiedza. Przechowywanie wiedzy pozwala ludzkości się rozwijać.

#### SUMMARY

This article deals with two types of determinisms: cognitive and cultural. It attempts to prove that cognitive determinism plays an essential role, particularly factors responsible for the perception of the size of objects and that determine the formation of basic level sets on the basis of overall similarity. Sets or concepts, which have been initially distinguished in such a manner, are modified through cultural factors, mainly by gestures and the use of the same names for objects belonging to a set or various names for objects not belonging to it. All these actions are aimed at enabling the learner to gain the ability to use a language accepted in a given culture.